

CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: perspectiva histórica de um impasse

CARLOS HEROLD JUNIOR¹

Resumo

O objetivo deste trabalho é evidenciar que as dificuldades da educação corporal no interior da escola são problemas característicos de uma longa tradição na história educacional. Para isso, a partir de inquietações existentes na atualidade, estudamos as ideias pedagógicas de John Locke (1632-1704) e Robert Baden-Powell (1857-1941). Como resultado, observamos que, no decorrer da história, existe uma postura de reconhecimento do valor do corpo e de suas atividades na educação das crianças e dos jovens. Todavia, desde o nascimento do mundo moderno, a escola tem experimentado grandes dificuldades para realizá-la no seu interior e, por isso, ela tem sido alvo de incisivas críticas, independentemente do fato de essa instituição possuir funções e alcances que se transformam com o tempo.

Palavras-chave: Educação corporal. Educação física escolar. História da educação. Liberalismo. Escotismo.

Abstract

The goal of this work is to show that the difficulties related to body education within the school are problems of a long tradition in educational history. For this, based on worries which exist nowadays, we studied the pedagogical ideas of John Locke (1632-1704) and Robert Baden-Powell (1857-1941). As a result, we observed that throughout history there is a recognition of the value of the body and its activities in the education of children and youth. However, since the birth of the modern world the school has experienced great difficulties to realize it therein and therefore it has been subject to criticisms, regardless to the fact that this institution has several functions and scopes which change with time.

Keywords: Body education. Physical education. History of education. Liberalism. Scouting.

¹ Doutor em Educação (UPFR, 2006). Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da UEM. E-mail: carlosherold@hotmail.com

Considerações iniciais

A frequência e a intensidade com que a sociedade contemporânea se ocupa do corpo são traços culturais amplamente reconhecidos por vários estudiosos. Há uma vasta produção acadêmica oriunda da sociologia, antropologia, filosofia e história que endossa a relevância das variadas percepções e práticas corporais para os processos de formação de subjetividades e de construção de laços sociais no mundo hodierno. Ao lado dessa reflexão acadêmica sobre a dimensão corporal de homens e mulheres da atualidade, é fácil perceber, na vida cotidiana, que as relações humanas são bastante influenciadas por essa inquietação. Ela se manifesta na possibilidade de as diferentes classes sociais acessarem as práticas e as tecnologias de “construção de si” (FOUCAULT, 2004), mediada pelo corpo.

A educação não passa incólume a esse processo. Mesmo que na tradição pedagógica a escola seja relacionada à formação intelectual, moral e política da infância e da juventude, a centralidade do corpo no contemporâneo enceta novos problemas, desafios e possibilidades a essa estrutura educacional. Afinal, embora a ênfase da escola se dê sobre as formações observadas, para alguns analistas, educar corporalmente colocou-se, historicamente, como um mobilizador importante na elaboração de medidas e de estratégias pedagógicas a serem realizadas na “escola republicana” (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2013). Essa escola, que nasceu e se expandiu nos séculos XVIII e XIX, construiu em seu interior as bases pedagógicas do que hoje conhecemos como Educação Física escolar. O impasse a ser superado na atualidade é a constatação de que esse modo disciplinar de se educar corporalmente não estaria mais em consonância com as características sociais e culturais do início do século XXI. Sibília (2012) nos ajuda a pensar essa questão ao fazer as seguintes afirmações sobre a escola e as transformações sociais em curso:

Enquanto deslizamos velozmente a bordo deste século XXI que tantas surpresas nos têm trazido, ostentando seus feitiços tecnológicos e seu estilo de vida globalizado, será que a escola se tornou obsoleta? (SIBÍLIA, 2012, p. 9).

[...] que tipos de corpos e subjetividades a escola tradicional produziu em seu apogeu? Essa localização histórica remete principalmente à segunda metade do século XIX e boa parte do século XX. [...] que tipos de corpos e subjetividades gostaríamos de forjar hoje em dia, pensando tanto no presente quanto no futuro de nossa sociedade? [...] Que tipo de escola – ou de que substituto dela – necessitamos para alcançar esse objetivo? (SIBÍLIA, 2012, p. 11).

A escola está em crise. [...] Aos poucos, essa aparelhagem vai se tornando incompatível com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. A escola seria, então, uma máquina antiquada. Tanto os seus componentes quanto seus modos de

funcionamento já não entram facilmente em sintonia com os jovens do século XXI. (SIBÍLIA, 2012, p. 13).

No bojo desse amplo processo de construção histórica da forma escolar e da constatação de sua possível inadequação ao mundo atual, o desenvolvimento de um componente curricular voltado a essa questão é apenas uma (de grande importância, de fato) das maneiras de a educação corporal existir no ambiente escolar. Esse impacto gerado pela ubiquidade corporal na sociedade não se reduz aos tempos e aos espaços que, na escola, ocupam-se de conteúdos mais próximos à corporalidade dos alunos. Com efeito, a educação corporal é um fenômeno mais amplo que os limites do componente curricular de Educação Física (TABORDA DE OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008). Todavia, essas observações devem chamar a atenção para os códigos disciplinares diretamente voltados ao corpo e ao movimento corporal. Afinal, as mudanças no panorama cultural da atualidade, ao colocarem o corpo e as atividades corporais como um dos pontos geradores de discursos formativos, também nos fazem pensar na viabilidade e nos problemas da Educação Física que compõe o currículo da educação básica.

Construída desde o fim do século XIX a partir desse conjunto de reordenamento de fatores sociais e culturais que observamos anteriormente, a literatura acadêmica produzida na Educação Física, há três décadas, discute a relação entre educação, corpo e movimento corporal. Essa discussão ergueu-se a partir de críticas ao que, até aquele momento, tinha sido a Educação Física na escola. Como resultado, diferentes formas de se pensar essa dimensão educacional manifestaram-se em proposições pedagógicas que buscam dar vida a essa dimensão educativa, concretizando-se nas categorias que, mais comumente, tentam explicar e justificar o projeto do que pode ser a valia pedagógica da Educação Física: a educação do movimento, a educação pelo movimento, educação para o movimento, educação para o se movimentar, cultura corporal de movimento. Esse fenômeno, ocorrido a partir da década de 1980 e de grande valor para a reflexão pedagógica sobre o papel e as possibilidades pedagógicas da Educação Física, desdobrou-se em uma reflexão sobre as consequências desses esforços no cotidiano escolar. O que se quer é a construção de uma Educação Física diferente daquela que foi vista existir na história, diferente de práticas que forjaram uma tradição que atribui espaços, tempos, conhecimentos e posturas didático-pedagógicas a esse componente curricular. Por conta disso, os debates sobre o “o tempo e lugar de uma didática da educação física” (CAPARROZ; BRACHT, 2007) têm avaliado as dificuldades de uma transformação efetiva da ação pedagógica da Educação Física, em que pese a riqueza das constatações e das propostas elaboradas com esse objetivo.

Todas essas observações preliminares são importantes por oferecerem as bases a partir das quais será construída a reflexão pedagógica sustentada na história que faremos neste artigo. Ela tem como ponto de partida a seguinte problemática: os desafios à educação corporal na escola são traços que se restringem à atualidade? Para abordar esse problema, veremos, em outros tempos, críticas feitas à escola no que tange à ausência/presença da educação corporal no seu interior. Essas críticas voltavam-se ou ao total descaso dessa instituição à educação do corpo ou às tentativas de se pedagogizar as práticas corporais com o fito de gerar consequências formativas, pensadas de antemão. Para concretizar essa intenção analítica, analisaremos dois autores ingleses inseridos em épocas distantes entre si. Eles escreveram suas obras com objetivos e para públicos diferenciados. Porém, sublinharemos sua convergência na valorização da importância da educação obtida pelas e nas atividades corporais, duvidando da escola como espaço privilegiado para sua realização. Serão estudados o pensamento educacional de John Locke (1632-1704) e as proposições formativas de Robert Baden-Powell (1857-1941). O primeiro, filósofo que é conhecido como um dos fundadores do liberalismo e que expressou suas convicções educacionais em *Alguns pensamentos sobre a educação*, de 1693 (LOCKE, 1996); o segundo, que é fundador do escotismo, movimento que conheceu grande repercussão no início do século XX, e que teve no livro *Escotismo para rapazes*, de 1907, o ponto de maior apoio na sistematização e divulgação de suas proposições. A permanência de traços pedagógicos entre a atualidade e os dois momentos em que viveram os dois autores ingleses que analisaremos pode evidenciar que os impasses, hoje existentes entre educação, corpo e escola, possuem uma complexidade a ser investigada de modo mais atento. Essa maior atenção a que se propõe, em última instância, tem como fito tornar a escola um *locus* mais relevante no que tange à sua abordagem pedagógica da “virada corporal” (ORTEGA, 2008, p. 189) que testemunhamos.

1 A educação do corpo na construção do mundo moderno: o pensamento educacional de John Locke²

Marx (1994) considerava o processo de transição do feudalismo ao capitalismo, ocorrido na Inglaterra, o modelo clássico das transformações que aconteceram em outros países. Pela velocidade e pujança da construção das bases do novo

2 Esta parte do texto é uma versão aperfeiçoada de uma reflexão apresentada na mesa redonda “Educação Física: naturezas históricas na relação entre Estado e Sociedade” e publicada nos anais do XIII Congresso Brasileiro de História do Esporte, Lazer e Educação, ocorrido na Universidade Estadual de Londrina, em agosto de 2014.

modo de produção, o capitalismo inglês assumiu características que o tornaram palco privilegiado para a análise dos fundamentos e das contradições do capitalismo e de toda a economia política. .

Locke participou diretamente desse processo de nascimento de uma nova organização social. Inserindo-se em várias demandas locais da política inglesa, como diplomata ele teve a oportunidade de tocar questões concretas que lhe forneceram importantes subsídios para a sua obra.

Locke publicou seus *Dois tratados sobre o governo civil* (1689), nos quais fez críticas ao Estado Absolutista, propondo uma nova maneira, por ele avaliada como mais racional ou natural, de se legitimar o poder que materializa a existência dos governos. O *Segundo tratado* faz proposições sobre como deveria ser esse Estado. É nele que Locke lança mão de uma reflexão sobre o Estado de Natureza, para evidenciar que o poder a existir no Estado deveria ser muito diferente daquele materializado no *Patriarcha*, para tomarmos o título da obra (1680) de Robert Filmer (1588-1653), o grande alvo das críticas lockeanas no *Primeiro tratado*. No novo Estado a ser construído, a transferência do poder que todos tinham no Estado de Natureza para proteger os frutos do próprio trabalho dar-se-ia justificada na utilidade do governo em manter a luta individual para o exercício dessa força produtiva. Caso essa força não fosse protegida a contento, seria correta e justificada a tomada do poder para colocar, de fato, o Estado a serviço daqueles que o construíam pelo seu trabalho.

Locke dá grande importância à dimensão inescapavelmente econômica do trabalho, encetando, a partir dela, a dimensão política que se realiza no Estado. Ele a coloca a serviço da manutenção das condições necessárias para que se concretizasse a natureza humana de produzir e acumular, sem tirar, todavia, o direito, de quem quer que fosse, de fazer o mesmo. Nesse ínterim, é sabido que não era a intenção do filósofo construir uma sociedade igualitária: ele sublinhava que a igual liberdade providenciada por Deus a todos seria a grande justificativa para as diferenças sociais e econômicas existentes, que, naturalmente, ampliar-se-iam legitimamente, caso o governo fosse construído nas bases corretas. Longe de ser um problema, afirmava-se que esse traço era uma consequência do abandono humano do Estado de Natureza, do ingresso à vida em sociedade, o que implicava, desse modo, a dificuldade e a importância do Estado na diluição dos potenciais conflitos que surgissem por conta desse passo. Ou seja, Locke constrói uma antropologia que tem no Estado um ponto fundamental. Ele explica como deveria funcionar uma sociedade que passava a se assumir como libertadora de amarras vistas como existentes até aquele momento, que, a partir desse prisma, prendiam os indivíduos a uma autoridade injustificada e geradora dos problemas sociais encetados por

esses limites. Nesse ponto, vale a pena a lembrança das análises de Arendt (2010). N' *A condição humana*, ela observa que, na modernidade, o trabalho foi guindado ao “domínio público” (p. 108), a partir da afirmação de que “o trabalho (e não Deus) criou o homem, ou de que o trabalho (e não razão) distingue o homem dos outros animais” (p. 106). Para Arendt, Locke tem um papel importante nessa “novidade moderna” de colocar o trabalho produtivo como o ponto nodal da sociedade, um ponto que seria ainda mais explorado por Marx no século XIX. São esses os termos daquilo que Arendt chama de a “vitória do animal laborans”, o que teria tornado não apenas o pensamento, mas o próprio Estado o resultado de um “cálculo de consequências” (p. 402).

Interessante que, nessa construção de seu pensamento político e epistemológico, Locke tenha se ocupado de questões educacionais. Elas surgem não somente como consequências das exigências práticas de quem foi preceptor, mas como resultantes da consideração da educação como fundamental na construção de uma sociedade em que a dimensão política materializada no Estado tornava-se subordinada às exigências instrumentais do trabalho. Ao se ocupar da educação, Locke deu continuidade a uma tradição inaugurada por Platão de não conseguir pensar a política e a filosofia sem passar pelas reflexões educacionais. Entretanto, diferentemente do que acontecia com os esforços do filósofo grego, na modernidade e em Locke é a *polis* que se subordina ao *oikos*.

Em 1693, Locke publicou *Alguns pensamentos sobre a educação*. As ideias que ali encontramos não eram, originariamente, concebidas para compor uma obra. O filósofo explica que elas se tratavam de cartas enviadas a um amigo, que apenas posteriormente, e por insistência de alguns que as leram para além do destinatário, foram reunidas em único volume. Sobre a publicação dessas anotações, escreveu Locke:

Esse assunto é de tão grande importância, um método educacional correto é de uma utilidade tão geral, que se eu achasse que minhas habilidades fossem tão grandes quanto meus desejos, eu não teria necessitado de exortações ou das importunações dos outros. Entretanto, a mediocridade desses escritos e a minha justa desconfiança que a eles reputo não me impedem, por vergonha de fazer algo tão pequeno, de modestamente contribuir quando nada mais é solicitado, senão entregar minhas ideias ao público. E se houver alguém mais que estiver na mesma condição e julgar que elas mereçam ser publicadas, eu poderei me vangloriar de que estes pensamentos não serão perda de tempo para ninguém. (LOCKE, 1996, p. 8).

Composta por 215 incisos, *Alguns pensamentos sobre a educação* ocupa-se da educação do *gentleman*, instrumentalizando o jovem a fazer o bom uso da razão para o desenvolvimento de suas forças, a serem empregadas no convívio social

para a realização cabal da natureza humana: a produção e ampliação da riqueza. Para tanto, Locke inicia ocupando-se da “nossa cabana de argila” (LOCKE, 1996, p. 10). O corpo e sua saúde são os alvos iniciais de Locke ao pensar a educação do “jovem cavalheiro” (LOCKE, 1996). Isso é feito para justificar a importância da educação naquilo tudo que se tornará o futuro homem:

Quem não conduz sabiamente seu espírito nunca tomará o caminho correto; aquele cujo corpo é doente e fraco nunca será capaz de prosseguir. Eu confesso que há alguns cuja constituição do corpo e do espírito é tão vigorosa e bem formada pela natureza, que não precisam de muita ajuda dos outros. Desde o berço esses são conduzidos pelo privilégio de sua feliz constituição ao que é excelente, sendo capazes de fazer coisas maravilhosas. Entretanto, exemplos desse tipo são raros; e eu acredito poder dizer que de todos os homens que nós encontramos, nove entre dez são o que são, bons ou maus, úteis ou inúteis, como resultado de sua educação. É a educação que faz a grande diferença entre os homens (LOCKE, 1996, p. 10).

Seguem daí muitas recomendações que dizem respeito às roupas, banhos, alimentos, atividades corporais, procedimentos dos pais nas mais variadas situações no trato com os filhos etc. A educação sobre a qual lemos nas cartas de Locke fala dos aspectos corporais, morais e intelectuais da educação do jovem. Nessas ponderações, percebemos a defesa de que uma formação baseada na razão e voltada ao desenvolvimento das forças necessárias para o mundo livre deveria acontecer no espaço familiar e dar grande atenção ao corpo. Quando fala das escolas, Locke não poupa comentários ácidos sobre a corrupção à qual seria exposto o rapaz caso ele as frequentasse, entre outras coisas, pela razão de a dimensão corpórea da existência não encontrar um espaço adequado de desenvolvimento no seu interior. Nessa ótica, o pai que ambicionasse realizar tão importante tarefa de formar corretamente seu filho deveria mantê-lo à distância de um lugar avaliado como pleno de vícios e comportamentos incorretos. Não se trata, a respeito disso, da defesa de um isolamento que será lido em Rousseau, um século depois: Locke não quer que se evite o convívio social, pois é nesse convívio que os interesses de um homem de negócio se concretizam. Locke defendia, isso sim, o afastamento da escola, então existente. Os limites que Locke atribui à instituição escolar de sua época explicitam-se na ponderação a seguir:

Como eles deverão ser preparados para essa conversação e para a entrada no mundo quando estiverem maduros, nós consideraremos em outro lugar. Mas, como alguém colocado em um bando de garotos indisciplinados, aprendendo a brigar e a trapacear por causa de seus jogos, podem ser adequados a uma conversação e a assuntos públicos, é uma coisa que eu não vejo acontecer. E quais são as qualidades a serem invejadas em uma tropa de escolares, ordinariamente, ajuntam-se nas escolas e provêm de variados tipos de pais, é difícil de predizer. Eu estou certo de que aquele que

tiver condições de providenciar um tutor que ensine em casa proporcionará a seu filho um comportamento mais distinto, pensamentos mais viris e um senso do que é digno e adequado; e tudo isso, com uma maior capacidade de aprendizado que o amadurecerá mais rápido do que qualquer escola é capaz de fazer. Não que eu queira responsabilizar os dirigentes das escolas dando-lhes essa responsabilidade. A diferença é grande entre dois ou três jovens que vivem na mesma casa e sessenta ou oitenta abrigados no mesmo lugar. Mesmo que a disposição e a habilidade do mestre sejam imensas, é impossível que ele tenha cinquenta, ou cem escolares, sob seus olhos por um tempo maior do que o período em que eles estão juntos na escola; nem pode ser esperado que ele possa instruí-los com sucesso em qualquer coisa que não esteja nos livros, quanto mais formar seus espíritos e maneiras, que requerem atenção constante e aplicação particular em cada jovem, o que é impossível em um numeroso bando e seria totalmente em vão (supondo que ele tivesse tempo de estudar e corrigir os defeitos particulares e as inclinações equivocadas de cada um) quando o moço fosse deixado a si mesmo ou à infecção reinante de seus companheiros na maior parte das vinte e quatro horas do dia. (LOCKE, 1996, p. 48).

Ao lado de conceber a escola como um lugar problemático para as ambições educacionais mais amplas que tocavam o corpo do jovem, outra grande inquietação de um filósofo que concebia a educação como calcada na construção cotidiana de hábitos e valores era a seguinte: relacionamento entre o jovem e os serviçais à sua disposição na sua casa, ocupando-se das tarefas domésticas. Ao voltar suas angústias educacionais ao *gentleman*, Locke evidencia que essas inquietações não se voltavam àqueles que não tivessem a possibilidade de não depender de seu próprio trabalho para viver. Por isso, mesmo que fossem indispensáveis, não apenas os serviçais que conviviam como o futuro homem “útil a si mesmo e ao seu país” (LOCKE, 1996), mas também todos que não fossem de sua condição deveriam ser vigiados por serem corruptores e fontes de vício, sem qualquer possibilidade de correção. Esse posicionamento é indício de uma posição pedagógica relevante no pensamento de Locke: ele não via a educação que propunha como necessária para quem não tivesse riquezas a serem geridas e aumentadas. Essa formação, cuidadosamente pensada e sustentada na saúde do corpo a ser realizada, preferencialmente, longe da escola, era um apanágio de quem pudesse bancá-la.

Questões pedagógicas voltadas à condição trabalhadora são feitas em outro escrito, intitulado *Ensaio sobre a lei assistencial*, de 1697 (LOCKE, 2007). Nele temos uma reflexão de grande valor para compreendermos a já mencionada antropologia política de Locke. Ao pensar as diferenças existentes entre ricos e pobres, escreve o filósofo: “O aumento dos pobres deve, portanto, ter uma outra causa, e esta só pode ser o relaxamento da disciplina e a corrupção dos costumes – de um lado, a virtude e a indústria são companheiras constantes, assim como são, de outro, o vício e a ociosidade” (LOCKE, 2007, p. 228). O que tornava a situação ainda mais complicada, no entender de Locke, era a consequência que os preguiçosos

traziam para os industriais: “Se todos os braços fortes da Inglaterra fossem levados a trabalhar, a maior parte do encargo que recai sobre os industriais para o sustento dos pobres cessaria imediatamente” (LOCKE, 2007, p. 228). A eles, então, é que se viu nascer o que Marx chamou de *Legislação sanguinária* (MARX, 1994), tornando-se a grande “pedagogia” voltada aos trabalhadores:

A burguesia revolucionária tratou de desenvolver no indivíduo empreendedor todas as suas forças. Era com essas forças intelectuais, morais e físicas que uma nova sociedade poderia ser construída. Nesse processo de construção, o indivíduo fazia girar em torno de si a pujança social. Nem que essa pujança fosse fruto de esmerada educação corporal para os que iriam gerir posses e negócios e, ao mesmo tempo, do trabalho físico de camponeses e futuros operários, ‘ensinados’ corporalmente pelo calor das brasas. Se a necessidade histórica de homens virtuosos, empreendedores e honestos lançava mão dessa nova educação do físico, para os trabalhadores da nascente manufatura, entretanto, a coação legal, o ‘princípio da autoridade’, baseado na ‘penitência’ física dos chicotes, amputamentos e do ferro quente, era o que bastava. Afinal, democratizar essas novas ideias a respeito da educação e da educação do corpo faria parte de uma outra luta histórica (HEROLD JR., 2004, p. 229).

Se para Locke a educação tinha um papel muito importante para o Estado, o caminho inverso não faz parte de suas reflexões: para o filósofo, a educação é assunto eminentemente privado, sendo um problema a ser resolvido a partir das condições materiais de cada *oikos*. A educação não seria um assunto a ser cuidado pelo Estado. Se a *oikonomia* tornara-se política com o advento do capitalismo, o processo similar ainda não ocorrera à educação no século XVII. Idem com a educação corporal: ela foi assumida como passível de existir, racionalmente, desde que executada fora das amarras e corrupção que eram avaliadas como caracterizadoras do mundo escolar. As recomendações que Locke apresenta, mesmo que vistas como importantes à formação de seu jovem, são assumidas como inquietações privadas, daqueles que teriam condições de observarem, atentamente, a forma como a saúde, os hábitos e os esforços musculares pudessem redundar em um homem possuidor de forças morais e intelectuais. Ou seja, uma “educação de corpo inteiro” (FREIRE, 2002), necessária a um mundo baseado na liberdade de trabalho, era, ao mesmo tempo, um apanágio de classe e uma prática que tinha sua viabilidade longe das rotinas escolares.

2 A educação do corpo e a crise da sociabilidade burguesa: o escotismo de Robert Baden-Powell

Com os desdobramentos sociais e históricos do capitalismo no decorrer do século XIX, manifestaram-se as contradições que colocaram a sociedade em uma

situação de crise, possibilitando grandes repercussões para a história educacional. Nesse sentido, é importante verificar que Marx se ocupara, ao lado de um profundo diagnóstico da sociedade de seu tempo, em defender a necessidade de a classe trabalhadora lutar pelo acesso às estruturas educacionais formais, então em construção em vários países no século XIX (LOMBARDI, 2011).

No polo oposto da luta política, ao estudarmos a história educacional do mesmo século, é perceptível a luta existente em muitos países para construir seus sistemas nacionais de ensino, o que levou Cambi (1997) a afirmar que o século XIX seria o século da pedagogia. O pensamento educacional liberal, não sem hesitações e resistências, reformula-se e, para defender a estrutura social que teve sua arquitetura política manifesta na obra de Locke, abre mão da ideia lockeana (LEONEL, 1994) de que aos trabalhadores seria suficiente alguma caridade e uma pesada “legislação sanguinária” (MARX, 1994).

Consequentemente, a história da educação desse período foi marcada por debates políticos e empreendimentos didático-pedagógicos para realizar o direito à educação, também, para que os filhos das classes trabalhadoras frequentassem as estruturas formativas. É nesse momento que a escola se torna a principal instância educacional da sociedade, como um “lugar próprio, específico, destinado à educação de crianças e jovens” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 20). Esse processo, de um lado, universal em muitas de suas características, foi marcado por especificidades, diferentes ritmos e intensidades, também determinadas pelos variados posicionamentos dos países no processo de expansão imperialista do capital.

Robert Baden-Powell, em 1907, criou o movimento escoteiro, que teve uma rápida expansão e aceitação não reduzidas à Inglaterra, tocando todos os continentes do planeta. Mesmo que a escolarização da sociedade inglesa tenha conhecido mais contundência do que podemos enxergar em outras realidades,³ verificamos que o escotismo se construiu e angariou uma grande quantidade de participantes realizando uma dupla argumentação: a crítica aos limites escolares que já se manifestavam nas instituições pensadas para serem frequentadas por toda sociedade; e a defesa do valor formativo das atividades corporais.

Um dos pontos que sustentam os discursos elaborados para defender essa dupla postura é a veemência de Baden-Powell ao mostrar que o mundo no qual ele vivia era pleno em características que dificultavam a formação da juventude, independentemente de sua inserção social. Para o general inglês, era o excesso de modernidade que tornava o seu contexto um ambiente nocivo, gerador de comportamentos que tornavam o “mundo moderno” uma vítima de si mesmo:

3 No Brasil, para citarmos apenas um exemplo, Mário Pinto Serva (1924), insistentemente, afirma que, ao lado do Japão, Estados Unidos e Alemanha, a Inglaterra era um exemplo a ser seguido pelo contexto brasileiro.

Com a moderna extensão das cidades, burgos e fábricas, com suas grandes estradas asfaltadas, telégrafo, telefones e linhas elétricas sob a superfície do país, a civilização está conduzindo a natureza cada vez mais longe do alcance da maioria, de modo que até a compreensão das suas belezas e maravilhas, bem como nossa afinidade com as criaturas de Deus estão se perdendo na vida materialista da multidão, com suas condições deprimentes de trabalho e desesperada busca de prazeres em meio a um ambiente deplorável de tijolos e argamassa. O artificial está inundando o natural em nossa vida; graças aos carros motorizados, bicicletas e elevadores, nossos membros, assim como nossos espíritos, atrofiarão pela falta de exercício... (BADEN-POWELL, 1933, p. 273).

Essa constatação tem sua importância maximizada, pois ela foi geradora de preocupações voltadas para a toda a sociedade, sobretudo à classe trabalhadora. Se do lado dos jovens possuidores de condições de acessar os confortos da vida o problema era a preguiça e a falta de energia que dessa riqueza resultava, do lado daqueles que não tinham tal prerrogativa, a situação formativa era ainda pior, considerando-se a maior exposição desses jovens a situações e a lugares que instilavam vícios e irresponsabilidades:

O público é demasiadamente ocupado com as estrelas do cinema, jogos, finais de campeonatos e assassinatos. Tem sido assim, há algum tempo: e graças a esse interesse em um valor falso a nação tem sofrido hoje de muitos males. Se o país quiser se livrar dessa desgraça que a obscurece, ela deve se livrar das pocilgas e da miséria e da imundície que atinge a massa de seu povo. Deve ajudá-los em sua total falta de religião e felicidade. Deve despertá-los para a necessidade de uma educação mais verdadeira para as próximas gerações de cidadãos. O sucesso ou o fracasso de nossa nação repousa nas mãos daqueles que hoje são meninos e meninas. (BADEN-POWELL, 1929, p. 6).

Para buscar reverter essa situação, Baden-Powell via na educação o grande meio. Entretanto, essa crença na educação sustentava-se na constatação de que a escola, tal qual existia na Inglaterra, não poderia executar essa missão. Baden-Powell é incisivo em suas críticas ao descrever a situação escolar por ele testemunhada no início do século XX:

O professor não pode esperar, no tempo disponível, fazer mais que mostrar às crianças os elementos e inculcar-lhes o desejo e o método de aprender por eles mesmos. O professor de hoje reconhece, plenamente, a necessidade do treinamento do caráter, mas atrapalhado pela impossibilidade de ensinar o caráter para uma classe grande. Treinamento de caráter é uma questão de determinar e desenvolver por meio da melhor habilidade do professor essa origem do bem que existe em cada criança, individualmente; mas o professor, acossado por uma classe de quarenta a sessenta crianças não pode esperar lidar com elas de outro jeito que não seja como uma multidão. (BADEN-POWELL, 1929, p. 7).

Esses limites que impediam uma educação que possibilitasse a superação da crise moral constatada por Baden-Powell não se reduziam à condição de trabalho do professor no interior das escolas. O problema assumido como condicionante de toda a deterioração das virtudes da juventude era a maneira como a educação era conduzida, sobretudo sua ênfase no aspecto intelectual, concebida como exagerada:

Se observarmos a quantidade de dinheiro público que é gasto todo ano em educação, e, então, notarmos a proporção de problemas de saúde, de doenças previsíveis, mortalidade infantil, crime, desemprego, a pobreza perdulária e incapaz de trabalho, o que nenhuma quantidade de dinheiro público pode resolver, tudo isso dominando a população do tempo presente, com toda honestidade nós temos que admitir que a finalidade da educação ainda não foi atingida. [...] Talvez, a educação de uma ou duas décadas atrás – da qual hoje vemos os resultados – tendeu muito à realização escolástica e muito pouco a ser uma preparação para a vida. É a educação para vida que é necessária, desde que realizações escolásticas ajudam apenas um pouco, enquanto a vida tem de ser vivida por cada indivíduo que nasce no mundo. A educação ainda tende a preparar os meninos e as meninas para os padrões dos exames, mais que para as necessidades da vida; e por vida quero dizer não meramente como ganhar a vida, mas como viver - como aproveitar e tirar o melhor proveito da vida, ser feliz e útil. (BADEN-POWELL, 1929, p. 7).

Do interior dessas críticas é que surge a proposta de educação que vemos existir no movimento escoteiro, no momento de sua criação. A clareza sobre a educação que se queria evitar e a definição do que seria, de fato, um procedimento educativo que levasse à formação de jovens responsáveis e moralmente atinados aos valores da tradição faziam do escotismo uma grande possibilidade para se encontrar uma solução pedagógica para a crise social:

A educação não tem uma perspectiva mais ampla que não seja formar escolares. [...] A cristandade ou uma prática amorosamente tolerante ainda não tem lugar nesse mundo. No escotismo e no bandeirantismo nós fazemos a tentativa de despojar todo o egoísmo instilando no jovem uma visão mais ampla, uma boa vontade mútua e o trabalho. Não fingimos que o escotismo vá resolver todos os problemas, mas sendo ele aceito com tal rapidez como uma fraternidade, como ocorreu em muitos países, indiferentemente de classe, credo ou raça, pode-se esperar que ele, de algum modo, é um passo definitivo ao que se deseja. (BADEN-POWELL, 1933, p. 312).

Esse “passo definitivo”, assim, seria dado por uma ênfase que Baden-Powell não via existir nas escolas que criticava: ele defendia que essa educação ampla somente seria alcançada por intermédio das atividades corporais. O traço pedagógico que caracteriza o escotismo e que pode ser uma das explicações para sua expansão em nível mundial no início do século XX é a importância que o movimento atribuía às práticas corporais e a uma educação baseada em atividades práticas, conforme lemos na citação a seguir:

No treinamento escoteiro nós estamos trabalhando para preencher algumas dessas lacunas. As principais que achamos abertas são: 1) Caráter – ou seja, virilidade, senso de honra, uma postura equilibrada e tolerante. 2) Saúde física e cuidado com o corpo por meio da temperança e castidade. 3) Trabalhos manuais e cooperação da mão com o cérebro. 4) Trabalho para os outros e para a comunidade. (BADEN-POWELL, 1929, p. 8).

Considerações finais

A opção metodológica deste texto foi focalizar, historicamente, a dialética entre corpo, educação e escola. Estimulados pelas urgências do presente, que nos fazem ver e pensar o corpo observando o impacto que as práticas corporais têm, ou poderiam ter, na educação formal, voltamos nossa atenção para dois momentos distantes entre si, estudados em sua conexão com a problemática através de dois pontos capitais: a constatação do valor formativo das práticas corporais, bem como as dificuldades que esse valor tem para acontecer, plenamente, na educação escolar.

John Locke e Robert Baden-Powell são apenas dois exemplos, de muitos que encontramos no desenvolvimento histórico da educação moderna, a defender o fato de uma educação plena existir somente se forem abordados o corpo e o movimento corporal na educação das crianças e dos jovens. A inserção no contexto inglês foi relevante para essas reflexões. Afinal, a Inglaterra, historicamente, teve uma posição central na construção do capitalismo e, também, na luta pela sua conservação por intermédio da expansão imperialista nos fins do século XIX e início do século XX. Do mesmo modo, a realidade inglesa caracterizou-se por uma posição de vanguarda nas transformações educacionais que levaram à escolarização de toda a sociedade e à pedagogização das atividades corporais.

Os limites que vimos existir na relação entre educação corporal e escola cruzam épocas, fronteiras de classe e fronteiras geográficas. Neste texto, assumimos que, a partir da formação da modernidade, todos eles são atinentes à posição central ou periférica dos diferentes países no processo de construção, crise e mundialização das relações produtivas subsumidas ao capital. Dito de outro modo, a historicidade e a característica política da escola, bem como a possibilidade de nela ter lugar uma educação corporal e uma Educação Física que reconheçam a importância que o corpo tem na sociedade contemporânea, tudo isso deverá levar os pesquisadores a assumirem desafios que não são apenas políticos ou limitados às especificidades culturais nas quais trabalham e pensam. Com efeito, são desafios relacionados à expansão da educação formal à classe trabalhadora. Todavia, igualmente, são desafios analíticos, pedagógicos e didáticos devedores do lugar do corpo e das atividades corporais no tecido social, impactando o que acontece e o

que não acontece na escola. Isso implicará o mapeamento das possibilidades para a construção de respostas à seguinte questão: como superar, pedagogicamente, os impasses epistemológicos e políticos que entrelaçam o corpo e suas práticas com a educação escolar de classes sociais antagônicas? Furtando-nos, de imediato, a respondê-la e, até mesmo, a encará-la nos marcos da realidade brasileira atual, esperamos que o esboço de alguns dos contornos do panorama em que se erige o questionamento possa ser um estímulo para futuras tentativas de abordagem desse persistente impasse da história educacional.

Referências

- ARENDT, H. *A condição humana*. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BADEN-POWELL, R. *Scouting and youth movements*. London: Ernest Benn Limited, 1929.
- BADEN-POWELL, R. *Lessons from the varsity of life*. 1933.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1997.
- CAPARROZ, F.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 28, p. 21-37, 2007.
- FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. *Horizontes - Revista de Educação*, v. 1, p. 33, 2013.
- FREIRE, J. B. da. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 3. ed. Scipione, 2002.
- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.
- HEROLD JR., C. Corpo, pensamento educacional e práxis: a “teoria” e a “prática” da Educação Física nos albos da modernidade. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 26, n. 2, p. 221-230, 2004.
- LEONEL, Z. *Contribuição à história da escola pública* (Elementos para a crítica da teoria liberal de Educação). 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- LOCKE, J. *Some thoughts concerning education and of the conduct of the understanding*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1996.
- LOCKE, J. *Ensaio políticos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- LOMBARDI, J. C. Educação e ensino na obra de Marx e Engels. Campinas: Alínea, 2011.
- MARX, K. *O capital-crítica da economia política*. 4. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994.
- ORTEGA, F. *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- SERVA, M. P. *A educação nacional*. Pelotas: Echenique & Comp.: Livraria Universal, 1924.
- SIBÍLIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; OLIVEIRA, L. P. A. de; VAZ, A. F. Sobre a corporalidade e a escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de educação física. *Pensar a Prática (Online)*, v. 11, p. 212-236, 2008.

Submissão: 3/10/2014
Aprovação: 15/12/2014